Artigo publicado nos Anais do XVII Seminário do CELLIP- Centro de Estudos Lingüísticos e Literários do Paraná. Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava-PR, 27 a 29 de outubro de 2005.

O ENSINO DE GRAMÁTICA NO CURSO DE LETRAS: DIAGNÓSTICO DE UMA REALIDADE

Silvia Regina EMILIANO (PG-UEM/CAPES)
Marilurdes ZANINI (UEM)

Introdução

Vinculada ao grupo de pesquisa "Interação e escrita no ensino e aprendizagem" (UEM/CNPq), esta pesquisa, à luz da Lingüística Aplicada, apresenta um estudo sobre o ensino de gramática no curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo é diagnosticar a abordagem com que vem sendo encaminhado o seu ensino, a fim de inferir a concepção de linguagem que orienta a prática pedagógica dos professores formadores. Considerando a abordagem sócio-histórica, ancorada nos pressupostos de Bakhtin e Vygotsky, ilumino-me pela abordagem sócio-histórica quando questiono como o curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá tem ensinado/internalizado o ensino de gramática aos futuros professores: em situações concretas de interlocução ou descontextualizadamente, de modo fragmentado? A partir de observação e de relatos – não apresentados aqui na íntegra, dada a natureza deste trabalho – são analisadas dez aulas de cinco disciplinas: Língua Portuguesa I – Expressão Escrita e Compreensão de Texto, primeiro ano – professor *A*; Língua Portuguesa II – Morfologia, segundo ano – professor *B;* Língua Potuguesa III – Sintaxe da frase ao texto, terceiro ano – professor *C;* Língua Portuguesa IV: Semântica e Estilística – quinto ano – professor *D;* Prática de Ensino de Língua Portuguesa – quarto ano – professor *E*. Os resultados apontam que três professores do Curso encaminham suas aulas pela concepção interacionista de ensino de Língua Materna e dois parecem subsidiá-las pela concepção tradicional, ou meramente estruturalista. Por ser um recorte de uma pesquisa maior, este artigo não trata das demais variantes que compõem a triangulação dos dados. Para cumprir o objetivo a que me proponho, dou pistas da teoria que embasou a análise à qual dedico aqui maior atenção.

1 Vygotsky e as funções superiores

Conforme observa Garcez (1998), a internalização de que trata Vygotsky (1988) e a fala monologizada de Bakhtin (1992) não são prerrogativas apenas das fases iniciais da linguagem e continuam a ocorrem também durante a fase do adolescente e do jovem adulto. A partir de Garcez, o pensamento abstrato, a memorização, a atenção voluntária, o comportamento intencional, as ações conscientemente controladas, as associações, o planejamento e as comparações são o que Vygotsky (1988) denomina de funções mentais superiores, presentes apenas nos seres humanos e que não se desenvolvem solitariamente. Segundo o autor, o processo de internalização é constituído por três momentos: a) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; nesse caso, o ensino de língua materna no curso de Letras. A reconstrução é uma operação que ocorre individualmente no sujeito da aprendizagem – o aluno, uma vez que é dependente do seu mundo interno e também pelo modo de representação externa a que ele foi exposto. No processo ensino-aprendizagem, para internalizar os

conhecimentos apreendidos, fazer associações no uso da própria linguagem, Vygotsky propõe sua realização mediada pelo signo – que é interno, instrumento psíquico – e o instrumento – externo, sendo este, no curso, os professores formadores: “A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente [...] constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle da natureza” (VYGOTSKY, 1988, p. 62). Já o signo “não modifica em nada o objeto da operação psicológica”, pois “constitui um meio da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente” (VYGOTSKY, 1988, p. 62); b) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Na visão de Vygotsky, todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, entre pessoas – interpsicológica – e, depois, no nível individual, no interior da criança – intrapsicológica. É a partir disso que o sujeito organiza o processo de internalização dos conteúdos apreendidos, refletindo-os posteriormente nos modos de externalização. Ou seja, “todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VYGOTSKY, 1988, p. 64) e da interação entre sujeitos como explicita Bakhtin (2003); c) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. Como explicita Garcez (1998), pode-se traçar uma aproximação entre Bakhtin e Vygotsky no que diz respeito ao percurso que os signos e as práticas sociais descrevem, ao serem apropriadas pelo indivíduo e inserção social. Ambos têm como base a linguagem como ação e vêem o percurso do social para o individual, diferenciando Bakhtin, apenas no que diz respeito ao caráter dialógico da fala, mesmo quando monologizada. No entanto, o que Bakhtin chama de monologização da consciência e que Vygotsky chama de internalização possuem o mesmo pressuposto teórico da precedência do social para o individual.

2 Práticas pedagógicas: análise

Ao pautar suas aulas no texto e nas relações estabelecidas entre os sujeitos do processo e o conteúdo, interpretação depreendida do relato da aula de Língua Portuguesa I, é possível inferir que a metodologia que embasa o ensino do professor *A* fundamenta-se na concepção interacionista de linguagem. O encaminhamento da atividade proposta mostra uma concepção histórica de homem e de texto, isto é, aquele que usa a linguagem como meio de interação e que, portanto, a percebe como produto da vida social: *solicita que tragam outros tipos de textos, como receitas culinárias, letras de músicas, bula de remédios, textos de jornais, revistas, propagandas; a linguagem de um texto deve estar adequada ao leitor a que se destina, chamando a atenção dos alunos para o fato de que não existe linguagem errada e sim uma linguagem direcionada a um leitor específico.* Para ensinar um conteúdo, como funções da linguagem, *A* parte de textos sociais, presentes diariamente na vida do aluno, evidenciando uma concepção de ensino de Língua Materna que parte do texto, enfatizando a reflexão, evidencia a necessidade de ensinar a gramática aos alunos, de fazê-los observar a importância do aspecto formal no texto, como o uso de verbos, substantivos, a pontuação, uma vez que são pistas importantes para chegarem à função ou às funções marcadas no texto: *pergunta aos alunos qual à função predominante no texto argumentativo; propõe que sublinhem as formas verbais; pergunta para os alunos o que o gerúndio indica [...] se os verbos indicam fatos ou estados.* Porém, não o faz de forma imposta e descontextualizada, mas considerando a necessidade trazida pelo aluno sobre um determinado ponto gramatical e também sobre o que ele, como professor, julgar necessário conhecer e dominar o aluno que cursa o primeiro ano do curso de Letras: *O título é uma pista, explica se ele cumpre a função título, indica a função referencial, põe em evidência o assunto.* Por meio das questões que *A* levanta com os alunos, no tratamento das

funções da linguagem, é possível perceber a preocupação em torná-los leitores e autores críticos, fazê-los notar a interferência desses elementos na prática de leitura e de produção de textos. A abordagem dos conteúdos gramaticais é feita, como observa Neves (2003). *A* mostra aos alunos que a tessitura de texto é uma questão de gramática. Isso é explicitado principalmente nas últimas aulas a que assisti, quando trabalhou a notícia, ao fazer com os aprendizes a análise lingüística: *após a leitura feita pelos alunos, A realiza com eles um levantamento acerca do contexto de produção da nóticia [...] e perguntas relacionadas às marcas lingüísticas usadas no texto, as pistas que ligam suas partes, os mecanismos de coesão mais utilizados no seu desenvolvimento, a organização das frases, de modo que os alunos percebessem as relações de sentido estabelecidos entre os parágrafos e destes com o texto todo; direciona as perguntas de modo que os aprendizes construam o sentido do texto.* As atividades partem do uso para a reflexão: lingüística – como a leitura dos textos; epilingüísticas, quando reflete sobre as condições de produção do texto e as pistas que podem evidenciá-las, sobre a estrutura; metalingüística – pistas, registros lexicais, mecanismos coesivos que ligam as suas partes, organização das frases. Assim, a internalização do ensino de gramática é resultado do processo de transformação interna ocorrido ao longo do desenvolvimento do ensino (...), uma vez que salienta Vygotsky (1988, p. 65) que a "internalização de formas culturais de comportamento envolve a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos".

Diferentemente, é o que parece ocorrer nas aulas de *B*. Apesar de o conteúdo visto constar na ementa, esse professor revela na amostragem das aulas relatadas uma abordagem de ensino que lhe é própria, não apenas por se tratar de aulas expositivas, porque em situações de ensino não se descarta essa categoria. Aliás, é muito bem vista e aceita, se houver um objetivo claro para seu uso. O comentário deve-se somente aos cuidados de *quando*, *onde*, *como* e *por que* fazê-la, para não cair numa concepção de ensino que se restrinja ao estruturalismo, que parece evidente nas aulas de *B.* Para explicar o uso de pronomes, parte da regra para a regra: *começa a explicação a partir da formação do feminino [...] a formação plural, o simples acréscimo da desinência [...] Explica-lhes que os do caso reto funcionam sintaticamente como sujeito e predicativo do sujeito e do caso oblíquo como complemento [...];* trabalha a colocação de pronomes oblíquos átonos, a partir da explicitação das regras para o uso de próclise e ênclise. Nas suas aulas, plenas de conteúdos bem dominados, apenas o aspecto formal da língua e as regras ditadas pela gramática normativa são levados em conta. Postura contrariada por uma de suas falas: *tem gente que escreve bem sem saber por quê. Sabem por leitura, intuição etc. E para esses é mais fácil compreender a regra que já sabe usar. Para aquele que decora a regra e não consegue aplicá-la é pior entendê-la. Obvio. É mais fácil você saber primeiro escrever para depois aprender a regra ou o contrário?* Apesar de ter essa noção, as aulas sobre os pronomes e o uso de colocação são realizadas por meio de frases e não por meio de textos dos alunos. Parece acreditar que ensinar língua é somente ensinar gramática resumida a um conjunto de regras a serem seguidas e conhecê-la significa dominar tais regras. Nesse sentido, esclarece Possenti (1996, p. 93):

> Aprender uma língua é aprender a dizer a mesma coisa de muitas formas. Não se deveria imaginar que existe só uma forma de falar, isto é, que um cheque tem que ser sempre de sessenta. Isto é, a língua nos dá sempre várias alternativas, e saber uma língua ativamente e "utilizá-la" como sujeito é em boa parte saber dizer uma coisa de muitas maneiras – inclusive, saber as pequenas diferenças

de sentido e de condições de uso que essas várias maneiras implicam e supõem.

Exercita-se, nas aulas de B, a metalinguagem com atividades descontextualizadas. Dessa forma o futuro professor internaliza o conhecimento, necessário e pertinente na sua essência. Ocorre, porém, que na prática o futuro professor vai incorporando além dos conteúdos, formas de ensinar que não lhe permitem, nas práticas de regência, diferenciar o que é conhecer a língua, o que é ensiná-la e quando ensiná-la. Claro está que o tratamento metalingüístico deve ser mais profundo quanto maior for o nível de ensino em que se encontram os alunos. Ocorre que os alunos perdem a visão global do ensino porque não conseguem fazer a ponte entre as aulas de *A* e *B*, por exemplo, por não existir uma ligação explícita entre elas. Esse perfil de aula se repete quando o aluno cursa a disciplina de sintaxe, no ano seguinte, o que acaba contribuindo para uma internalização fragmentada dos conteúdos e deixando veementemente marcada a concepção de que ensinar língua é ensinar gramática. *C* parte também da metalinguagem: *explana algumas noções a respeito de período formado por subordinação, coordenação e subordinação e coordenação; explica a eles qual é a oração principal e a subordinada na frase e suas funções, salienta aos alunos que para classificarem as orações, devem verificar primeiramente sua função sintática; salienta a diferença entre as orações adjetivas e substantivas, observa a necessidade de os alunos prestarem atenção à escrita para não pontuarem uma oração que não funciona como adjunto adnominal. C* também explora o conteúdo por meio de frases isoladas – *escreve algumas frases no quadro e faz análise sintática junto aos alunos; usa um material próprio e a partir da sua leitura, exemplifica especificamente, por meio de frases, as orações coordenadas assindéticas e sindéticas, verifica também as subordinadas substantivas, adjetivas e adverbiais, sempre por meio de frases.C* usa o texto como pretexto para ensinar a gramática, uma vez que propôs textos, nos quais os alunos devem analisar a classificar as orações sublinhadas por ela. Embora trabalhe o período composto também à luz da teoria funcionalista, conforme observei e relatei nas suas aulas, o encaminhamento das aulas e das atividades se orienta por uma concepção de língua estática, de gramática como estrutura pronta e de texto uma seqüência de frases. Isso acaba por se contrapor ao que diz Bakhtin (1992, p. 124): "a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes", de modo que "a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta".

Diferentemente de *A,* que oportunizou o acesso a um ensino de gramática em situações concretas de uso da linguagem, que favorece uma internalização sistemática da língua de maneira construtiva, não passiva e reprodutiva, as aulas de *B* e *C* expõem os alunos ao contato com a língua somente como objeto de estudo: "A função do instrumento é servir como um condutor de influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente [...] constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle da natureza" (VYGOTSKY, 1988, p. 62).

Como o estudo da língua não ocorre constantemente numa mesma abordagem, ao chegar ao quinto ano, na disciplina de Língua Portuguesa IV: Semântica e Estilística, o aluno não sabe muito bem o que fazer. A ementa aponta "para a compreensão e a aplicação dos recursos semânticos e estilísticos da Língua Portuguesa". Seu programa atende, entre outros, o estudo da denotação e conotação, linguagem e argumentação. E o que isso tem a ver com o ensino de língua e dos aspectos gramaticais? Tudo, se pensarmos nas questões evidenciadas por Bakhtin (2003, p. 290), quando explicita que a "oração enquanto unidade da língua também é

neutra e em si mesma não tem aspecto expressivo ela o adquire (ou melhor, comunga com ele) unicamente em um enunciado concreto". Além disso, "a oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante", porque "só depois de tornar-se um enunciado pleno, uma oração particular adquire essa capacidade" (BAKHTIN, 2003, p. 287). É o que mostra *D* ao observar – *a definitude do artigo está no contexto em que a frase estiver inserida, pois as palavras sozinhas não têm sentido e assim o sentido da referência raramente vai estar numa palavra isolada. Pergunta o que é menina e mulher e defini-las não é tão simples quanto parece [...] Diz ser no discurso que estão as coisas e a importância do enunciado. D* revela, portanto, uma concepção de língua e linguagem interacionista. As afirmações mostram que ensinar língua é fazê-lo num contexto de comunicação próprio, por meio de enunciados concretos e não em práticas de uso de linguagem isoladas, porque a palavra só se torna enunciado quando é revestida de expressividade e isso ela adquire num contexto e as possíveis significações ocorrem em função do outro – do interlocutor – por ser dinâmico o momento enunciativo. Suas aulas mostram também a concepção de ensino e de gramática além da perspectiva tradicionalista: *os manuais de gramática definem o artigo como se fosse uma palavra que desse conta de tudo e como se ele definisse tudo [...] salienta que se procura os efeitos de sentido e as interpretações estão gora da língua. Mas a gramática tradicional desconsidera isso ao classificar os termos em acessórios, integrantes. Às vezes, o termo acessório é indispensável no uso da linguagem e ela o desconsidera e adverte que o como ensinar é a grande sacada.* Ensinar gramática é, nesse contexto, mais do que definir, por exemplo, o uso de um artigo de modo estanque, sem relacioná-lo ao uso da linguagem: *o sistema dêitico fornece ao falante informações acerca de pessoa, tempo e espaço. Ressalta também que a referência não é estanque, depende de um contexto, de traços culturais*. Ela é condição necessária ao desempenho lingüístico do aluno: *ao solicitar que os alunos leiam as respostas sobre as questões, em voz alta, D explica que nessa atividade tem a finalidade também de trabalhar a escrita e a oralidade e adverte que boa parte da turma apresenta problemas de paragrafação.* Porém, seu estudo ocorre de maneira contextualizada como evidencia o comando da atividade proposta – *com base nos estudos sobre sentido e referencia, use o título Dizer uma coisa para significar outra para a análise de um texto (tira, charge, etc, jornalística, ou outro tipo de texto de sua escolha)*. Essa postura concretiza a afirmação:

> O que queremos é que fique claro que o usuário de língua precisa saber (e sabe) muito mais do que apenas as regras de construção de frases para ter uma competência comunicativa e que faz parte da gramática da língua muito mais do que aquilo de que a teoria lingüística trata ao estudar os elementos da fonologia e da fonética, da morfologia e da sintaxe (TRAVAGLIA, 1996, p. 30).

Ainda que o aluno do curso de Letras tenha apreendido gramática, em algumas disciplinas – Língua Portuguesa I e IV – sob nuances de uma perspectiva interacionista, o processo de ensino-aprendizagem ocorrido de maneira procedimental e estanque traz conflitos ao futuro professor. Depois de estudar a língua, dois anos consecutivos, sem relação nenhuma com a atividade de ensino, conforme relato das aulas observadas em *B* e *C,* sem receber, nesse período, o auxílio veemente da Lingüística Aplicada – no currículo da habilitação Português/Inglês a disciplina é direcionada ao ensino da segunda língua – seu estudo diretamente alicerçado em questões do ensino é retomado no penúltimo ano, quando cursa a Prática de Ensino de Língua Portuguesa. Porém, a ele restam apenas seis meses de preparação – e aqui se intensifica o conflito. Não se trata somente de não saber transpor aspectos

teóricos à sua prática e, como se observa via relatórios das atividades propostas em *B* e *C*, isso também o Curso não oferece, porque, como explicita Silva (2002, p.35), "é bastante comum que as escolas de formação trabalhem as diversas disciplinas de modo isolado, compartimentando os conteúdos e relegando à disciplina de prática de ensino uma finalidade em si mesma". Inicialmente existe um percurso de internalização de conteúdos ocorridos fragmentariamente e que interfere em sua ação docente. É chegada a hora de entrar em cena o ensinador da prática.

Os *Referenciais para a formação de professor* (BRASIL, 1999, p. 33) salientam

> [...] o professor não pode ser visto como o problema, mas imprescindível para a superação de parte dos problemas educativos. E como deve ser tratado: como aquele que pode e deve implementar parte das mudanças que se fazem necessárias para garantir uma educação escolar de qualidade a crianças, jovens e adultos brasileiros.

A ementa da disciplina Prática de Ensino de Língua Portuguesa apresenta o terceiro objetivo "Refletir sobre as diferentes propostas e concepções de ensino da Língua Portuguesa". Conforme relato, o professor *E* faz essa discussão com os alunos por meio dos textos sobre os objetivos do ensino de língua materna à luz de Travaglia (1996) e dos PCNs (1998), estabelecendo um paralelo entre eles. Parece-me ser possível inferir que a metodologia que sustenta as aulas de *E* fundamenta-se na terceira concepção de linguagem – a interacionista. Ao discutir os PCNs, define língua como *instrumento da constituição da cultura e das relações e produto também*, além de explicitar pontos importantes com o intuito de evidenciar uma concepção de ensino que tem o objetivo de alcançar o desenvolvimento da competência comunicativa: *questiona aos alunos o porquê de se ensinar português aos falantes que já o sabem [...] tantos anos na escola não preparam o aluno para escrever? [...] pergunta-lhes se adianta estudar gramática pela gramática e o texto pelo texto [...] o que entendem por competência gramatical ou lingüística [...] diz que a gramática de uma língua é como esta língua se constitui e aí se pode ter uma gramática que é normativa e dita as regras, uma descritiva e outra explicativa.* Revela a necessidade de formarem-se professores que tenham concepção clara de que ensinar língua é muito mais do que ensinar a gramática normativa: *pergunta aos alunos se não há comunicação quando não se faz a concordância certa [...] "Vou comprar os sapactos" e "vo comprar os sapato"[...] Chama a atenção dos alunos para o texto de Travaglia que não está dizendo que competência comunicativa tem a ver com as normas e sim com a capacidade de reconhecer que, aquelas frases citadas anteriormente, pertencem à língua e estabelecem a comunicação. Explica que competência é reconhecer o que é gramatical, agramatical, aceito ou não dentro da língua.* E complementa – *damos aula de Português a falantes nativos para desenvolverem a competência comunicativa, que envolve as competências gramatical e a textual, e que competência gramatical é reconhecer e produzir textos na língua materna.* Mas não apenas por isso. E acrescenta: *é preciso refletir criticamente sobre a linguagem porque ela carrega ideologias, mostra a posição que a pessoa tem, suas idéias, nos apresenta [...] Diz para os alunos que não está lhes passando informações apenas, mas sim tentando convencê-los acerca do que ela acredita. E espera que os alunos incorporem isso. É uma atuação sobre o outro e não uma comunicação e diz que a concepção de linguagem como instrumento de comunicação é uma coisa neutra e que, assim, ela estaria passando informações apenas, e pergunta novamente aos alunos se eles acham que é só isso.* Com significativa expressividade, *E* desvela em seu discurso a concepção de linguagem interacionista a qual me remete a Bakhtin (1992, p. 113) e sua posição a respeito da linguagem:

> Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação a coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre minha extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor.

Essa postura coaduna-se com a construção de competência delineada pelos *Referenciais para a formação de professor* (BRASIL, 1999), ao destacarem a necessidade da realização de uma formação prática que faça o professor aprender a criar e recriar a sua ação docente, apropriar-se de teorias e métodos e construir um discurso sobre a prática. Isso porque, refletem os *Referencias*, conhecer as teorias é importante, mas não basta. Seu domínio deve ser compartilhado em situações concretas, pois, é no partilhar da explicações e soluções de questões envolvendo a realidade, que se encontra o lugar para confrontar seus limites. Assim, quando *E* pergunta se os PCNs descartam o ensino da gramática: *uma aluna responde não e observa que, se pensarmos nas concepções de linguagem e sua relação com o ensino, uma não exclui a outra. O importante é saber que fazê-lo apenas na perspectiva estruturalista não funciona. E* acrescenta a teoria – *até porque Vygotsky diz que a ampliação da linguagem parte do social para o individual. Ele não diz que a linguagem aprimora o pensamento, porém afirma que quando mais se trabalha a linguagem e a conhece, as idéias, o raciocínio, a capacidade de fazer análise, síntese, categorizar, relacionar, aumentam.* Outra aluna *comenta necessidade de se pensar não só na metodologia de ensino, como também na concepção.* Também conscientiza os alunos sobre a necessidade de o professor conhecer as teorias atuais de ensino para colocar em prática os objetivos propostos pelo texto – *Os PCNs trabalham com teorias que são novas como a análise do discurso, a crítica da cultura da história se o professor não tem esse conhecimento, como vai trabalhar com as teorias, pergunta. [...] Teriam que ler Foucault, Pêcheux, Althusser, Bakhtin, Goodman, Smith e outros. Se não possuir conhecimento teórico, não consegue trabalhar os PCNs, que por sinal, apresentam uma proposta maravilhosa, mas exige o saber teórico [...] será que dessa forma os PCNs estão sendo usados na escola, questiona.* Em seguida, *uma aluna responde que, ao realizar o estágio de participação, o professor da turma lhe disse que há muitos anos leciona naquele colégio e dá a mesma aula sempre [...]. Ela acrescenta que a teoria é maravilhosa, mas é uma ilusão, pois é lançada de cima para baixo e não de baixo para cima. Todos os professores deveriam passar por um treinamento, porque não a sabem, aliás se estamos nos bancos escolares e não vimos isso, é natural que o professor, formado há mais tempo, também vão saiba. E salienta que se formou em 1997 na UEM e nunca viu análise do discurso durante o curso. Ela está surgindo na UEM agora.*

Nesse contexto, relembro a reflexão de Neves (2001) a respeito de como tratar o ensino da lingüística na universidade, para que os professorandos tenham as mínimas condições de tirarem orientação para o trabalho com a linguagem. Ocorre que no curso de Letras/UEM, o aluno inicia um processo de estudo das teorias lingüísticas, no primeiro ano em Lingüística I, que parte dos conceitos básicos de Saussure, porém, durante os cinco anos de curso, seu maior contato é com os textos de estudiosos dos teóricos e poucas vezes o aluno estuda a teoria, usando a fonte que a criou. Geralmente, parte-se de obras que as discutem e de seus encaminhamentos metodológicos. Consequentemente, se o aluno não tiver espírito de pesquisador e/ou

não participar de projetos ou grupo de pesquisa em que possa ter acesso aos seus autores e discuti-los, gera o comportamento evidenciado por Silva (2002, p. 40):

> Não é difícil pensar no professor iniciante (ou não) que fala sobre teorias pedagógicas e mesmo conteúdos de sua disciplina com alguma desenvoltura, mas não é capaz de encontrar nelas seu próprio pensamento. Perdido e sem convicções torna-se o professor que tem uma prática sem consistência e uma teoria vazia.

Novamente é possível verificar que a concepção de ensino de *E* ancora-se nos pressupostos da perspectiva sócio-histórica de linguagem, na qual o aluno deve construir o conhecimento. Sobre o que é fazer análise lingüística *E responde que é trabalhar os recursos da língua no texto para verificar sua função e não classificá-los como advérbio, conjunção, é observar esses recursos no texto, considerando a função que exercem textualmente [...] Não o que o texto diz e sim o que ele mostra. [...] Posso estar dizendo uma coisa e estar mostrando outra. [...] Transformar isso em prática é não usar nomenclaturas desde que não seja necessário, pois é evidente que o aluno tem que tomar contato com a nomenclatura, a terminologia da gramática. Entretanto, o aprendiz tem que fazer o caminho inverso, construir essa concepção. Não parte da idéia de que a palavra fogo tem um significado, porque ele vai construir o significado e não se apossar do que está dicionarizado. Isso é análise lingüística e transformá-la em prática exige que o professor tenha conhecimento da língua.*

Conclusão

Sobre as concepções de ensino de língua materna, linguagem, gramática e seu ensino no curso de Letras discutidas até aqui, detectei, pelas posturas dos professores das disciplinas que observei e dos quais relatei as aulas, que não há convergência total. Enquanto *A, D* e *E* concebem o ensino de língua materna e de gramática em situações de usos, *C* e *B* o concebem na perspectiva estruturalista. *A* trabalha os recursos linguísticos para mostrar a sua função na construção do sentido textual. Já *B* e *C* fazem uma abordagem descritiva da língua, necessária também porque o professor (e o futuro professor) deve dominar o conhecimento da estrutura interna da língua. Ocorre, porém, que, no curso de Letras/UEM, com destaque para as disciplinas de morfologia e sintaxe, a descrição parece dar vez apenas para os fatos lingüísticos da gramática normativa, manifestando assim uma postura metodológica de ensino distinta de *A*, *D* e *E*. Isso parece confirmar o que diz Travaglia (1996), ou seja, que há uma tendência dos manuais de gramática normativa a verem e apresentarem os fatos de língua como definitivos e há também uma tendência dos professores de incorporarem essa visão e de explorarem o conteúdo destes manuais de forma fragmentária e arbitrária. Por sua vez, a gramática normativa passa a ser a vilã do ensino, porque toma forma de um corpo estranho, uma vez que não é ensinada na linha vislumbrada por Neves (2003), a qual contempla as relações entre uso da linguagem, atividade de análise lingüística e de explicitação de gramática. Visão que procura guiar-se por Bakhtin, que “nos ajudou a compreender a resistência dos alunos ao ensino gramaticalista que analisa e anatomiza a língua, desvinculada da linguagem viva” (ZACCUR, 2002, p. 112).

Se como mostra Neves, preocupada com a manutenção do uso lingüístico padrão, a escola, para fazer a criança escrever, provoca um aborto entre a passagem oral e a escrita, pois a retira da vivência da linguagem, causando-lhe um conflito na elaboração de textos, uma vez que ela só consegue mudar seu estilo lingüístico quando chega à exposição de um grupo social maior, normalmente o professor também entra em conflito por não saber provocar na criança um ensino contextualizado na vivência da língua materna em uso. É natural que assim não

proceda. Ninguém consegue ensinar o que não sabe. O que o professor faz em sala de aula é condizente com o que apreendeu em sua formação. Isso mostra que o percurso de internalização evidenciado por Vygotsky e a fala monologizada de que trata Bakhtin, não são faculdades inerentes apenas às fases iniciais do desenvolvimento infantil. Ocorrem também durante a fase adulta, em diferentes situações de aprendizado.

Explicita Neves (2003) ser papel da escola capacitar o aluno a produzir enunciados adequados, eficientes, nas diversas situações de uso e modalidades de uso da língua. E mais, o tratamento escolar da gramática deve respeitar a natureza da linguagem, sempre ativada para a produção de sentidos. Para tanto, a disciplina "gramática" não deve ser vista distorcidamente maior do que seu criador – a gramática organização – e a metalinguagem pôr-se a engolir a linguagem que lhe deu a origem e os princípios que regem sua organização. Para a escola instaurar a vivência plena da língua materna, é preciso alterar a concepção de ensino estruturalista ainda predominante em algumas disciplinas do curso de Letras. É necessário alterar os modos de externalização do ensino de gramática e assim provocar mudanças internas no professor. Aí parece-me residir e ser possível a transformação da sua prática docente. Consequentemente, a escola - de agente reprodutora, passará a ser concebida, como observou Possenti em Mesa-redonda, na ocasião do Celli, juntamente ao professor Fiorin, um lugar de trabalho ou de práticas, uma vez que essa mudança de postura delega a ela a tarefa de construir e não instruir o conhecimento. "Nós não podemos colocar o conhecimento dentro da cabeça do aluno, pois o processo informativo se dá de dentro para fora. O professor deveria ter, na verdade, uma função de motivação, de estímulo, de avaliação e de orientação" (DEMO, 2001, p. 49-50).

Salienta Neves (2003) que a acesso ao padrão valorizado da língua precisa ser instaurado à luz da Ciência Lingüística e estabelecer uma reflexão sobre a língua materna. No curso de Letras isso acontece, por exemplo, no primeiro ano em Lingüística I. Conforme ementa da disciplina, estudam-se as diferentes concepções de linguagem, envolvendo aí sua função social e também noção e fatores de textualidade, contextualidade, condições de produção e nesse mesmo ano o aluno pode inter-relacionar esse conteúdo em Língua Portuguesa I em teoria da comunicação, conceito de texto, estratégias de argumentação, previstos na ementa. Já os demais conteúdos ficariam por conta da Lingüística Aplicada, que na visão de Fiorin é prática de ensino. Porém, na turma de habilitação Português/Inglês, esta disciplina é direcionada ao ensino de língua inglesa. Apesar de constar na ementa "Estudo de problema de competência comunicativa em língua materna e em língua inglesa e o processo de ensino-aprendizagem", sabe-se que, com uma carga horária de 68 horas, é impossível estudar aspectos envolvendo o ensino-aprendizagem em duas línguas distintas. Além do mais, é visível a diferença entre os conteúdos abordados em Lingüística Aplicada em língua inglesa e os de língua portuguesa/habilitação única, previstos nos programas das ementas dessas disciplinas. Isso mostra que as deficiências do Curso não se pautam somente no que prevêem as ementas e programas das disciplinas. Trata-se também de alterações na grade curricular. Entretanto, se a bem da verdade, mudanças no perfil do Curso são necessárias e começam a vigorar já a partir do ano de 2006, que ocorram principalmente em função de um ensino-aprendizagem que dê conta de preparar o professorando para formar falantes, escritores e leitores competentes. E se (cf. BUARQUE, 2005, p. 23) "nunca vamos ter uma universidade suficientemente boa, enquanto a educação básica não tiver qualidade", cabe à instituição de ensino superior fazer a sua parte, mostrando-se mais compromissada, por exemplo, com a formação do professor do que exaurindo-se do sentimento de culpa, afinal "errar é mais que humano, é pedagógico" (DEMO, 2001, p. 49).

Referências bibliográficas:

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretária da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionias*: Língua Portuguesa – 5ª a 8ª séries. Brasília: SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Referenciais para a formação de professores.* Brasília: A Secretaria, 1999.
BUARQUE, Cristovam. O professor Cristovam. *Família Cristã*, São Paulo, n. 838, p. 22-24, out. 2005.

DEMO, Pedro. É errando que a gente aprende. *Nova Escola – A revista do professor*, São Paulo, n. 144, p. 49-51, ago. 2001.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.* Brasília: UNB, 1998.

NEVES, M. H. M. *A gramática, teoria, análise e ensino*. São Paulo: Unesp, 2001.

NEVES, M. H. M. *Que gramática estudar na escola?* São Paulo: Contexto, 2003.

POSSENTI, S. *Porque (não) ensinar gramática na escola.* Campinas: Mercado de Letras, 1996.

SILVA, Alessandra Garcia da. *Ser ou não ser professor?A formação de professores de Língua portuguesa no curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá*. 2002. 149 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2002.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação:* uma proposta para o ensino de gramática no 1° e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZACCUR, Edwiges. Do ensino monológico ao dialogismo: ser usuário pressupõe a condição de ser-leitor? IN: AZEREDO, José Carlos de. (org.) Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino. 3. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2002.